

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Werner Knapp

**ERZÄHLTHEORIE UND
ERZÄHLERWERB.**

**Zur Diskussion neuerer
Forschungsergebnisse**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 10. S. 26-48.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Werner Knapp

ERZÄHLTHEORIE UND ERZÄHLERWERB.

Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse

In der wissenschaftlichen Fachdidaktik wird zu Recht gefordert, das Curriculum des Deutschunterrichts auf die Sprachentwicklung der Kinder abzustimmen. Ein Bezug der Erzähldidaktik auf die Sprachentwicklung der Kinder war bislang kaum möglich, weil zu wenig empirisch abgesicherte Erkenntnisse vorlagen. Noch Mitte der Achtzigerjahre benennt Neuland (1984, S. 90) die Sprachentwicklung der späten Kindheit und des Jugendalters, zu der maßgeblich die Entwicklung der Erzählfähigkeiten gehören, als großes Forschungsdesiderat. Erfreulicherweise wurde inzwischen das Erzählen ein zentraler Gegenstand von pragmalinguistischen Forschungen. Insbesondere wurde untersucht, wie Kinder das Erzählen lernen. Somit hat sich das verfügbare Wissen über den Erzählerwerb grundlegend erweitert, wozu vor allem die Forschungsprojekte an der Akademie der Wissenschaften in Berlin (Meng 1991) und an der Universität Bielefeld (Boueke u.a. 1995) sowie die von Quasthoff initiierten Forschungsarbeiten (Nikolaus/Quasthoff/Repp 1984; Hausendorf/Quasthoff 1996) beitrugen.¹

In allen drei Forschungsgruppen wird eine praktische Anwendbarkeit, das heißt eine pädagogisch-didaktische Umsetzung der Ergebnisse intendiert. MENG (S. 14) will „der Vorschulpädagogik Voraussetzungen dafür [...] liefern, dass die muttersprachliche Bildung und Erziehung altersgerechter, lebensnäher und effektiver gestaltet werden kann“. BOUEKE U.A. bedenken von Anfang an die didaktischen Aspekte ihrer Forschungstätigkeit mit, was zum Beispiel in dem Aufsatz „Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens“ (Boueke/Schüle 1988 b) dokumentiert wird. Die Bücher von HAUSENDORF/QUASTHOFF und BOUEKE U.A. werden jeweils mit Ausführungen zu den didaktischen Konsequenzen abgeschlossen.

Für die Konzeption von Unterricht im Bereich mündliche Kommunikation ist es aufschlussreich, welche Erkenntnisse über den Erwerb des Erzählens vorliegen und wie Erzählkompetenz gefördert werden kann. Allerdings sollten die Ergebnisse der Forschungsarbeiten nicht vorschnell und unüberlegt übernommen werden. Schließlich gibt es keineswegs das Erzählen an sich. Erzählt wird in spezifischen Situationen, unter bestimmten Bedingungen und gegenüber unterschiedlichen Kommunikationspartnern. Der Erzähler ist nicht alleine am Werk, sondern hat Zuhörer, die sich mehr oder weniger am Erzählen beteiligen. Insofern ist zu fragen, welche Art und Weise des Erzählens in den Forschungsprojekten untersucht wird und inwiefern sie dem alltäglichen Erzählen entsprechen.

¹ Zur Vereinfachung führe ich die drei zentralen Arbeiten, auf die ich mich in diesem Aufsatz beziehe, in Kurzform und KAPITÄLCHEN an: MENG für Meng (1991), BOUEKE U.A. für Boueke u.a. (1995) und HAUSENDORF/QUASTHOFF für Hausendorf/Quasthoff (1996).

Wichtig ist darüber hinaus, welches theoretische Konstrukt vom Erzählen gebildet wird. Hier stellt sich zentral die Frage, ob eher die *Erzählung als Gattung* oder eher das *Erzählen als Handlung* zum Ausgangspunkt der Untersuchungen genommen wird. Damit geht einher, ob mehr die Realisierung von Formmerkmalen untersucht wird oder mehr die kommunikativen Aspekte des Erzählens in den Mittelpunkt der Analyse rücken. Dabei – um dies gleich vorwegzunehmen – spricht für die handlungs- und kommunikationsorientierte Betrachtungsweise, dass mit ihr besser aufgedeckt werden kann, wie Erzählen in der Kommunikation gelernt wird, ein Gesichtspunkt von beträchtlicher didaktischer Relevanz.

Es liegt also nahe, dass man sich beim Erforschen des Erzählerwerbs intensiv mit theoretischen Fragen der Beschreibung des Erzählens auseinandersetzt. Deshalb ist es kein Zufall, dass durch die empirische Forschung entscheidende Impulse zur Theorie des alltäglichen Erzählens gegeben wurden, was schon durch die Arbeiten Labovs² geschah. Auch die neueren Arbeiten zum Erzählerwerb von Kindern setzen sich intensiv mit den Theorien des alltäglichen Erzählens auseinander und entwickeln jeweils bedeutsame eigene theoretisch fundierte Beschreibungen des Erzählens. Unsere Vorstellung davon, was Erzählen heißt, wird durch sie maßgeblich umstrukturiert und erweitert. Insofern lohnt sich die Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten sowohl für an didaktischen als auch für an linguistischen Fragestellungen Interessierte.

In diesem Aufsatz möchte ich mich mit den erzähltheoretischen Konzeptionen auseinandersetzen und empirische Ergebnisse zum Erzählerwerb diskutieren. Dazu beschäftige ich mich zunächst mit den unterschiedlichen Arten der Erhebung von Erzählungen, die analysiert werden sollen. Im zweiten Teil stelle ich theoretische Grundlagen der empirischen Untersuchungen vor und prüfe sie kritisch. Dabei wird sich manche theoretische Annahme der Forschungsgruppen als problematisch erweisen. Der Darstellung und Diskussion der Resultate der Forschungen ist der dritte Teil gewidmet. Abschließend gehe ich auf die didaktischen Folgerungen aus den Forschungen zum Erzählerwerb ein.

Datenerhebung

Bei der Erhebung der Daten stellt sich die grundlegende Frage, ob die Erzählungen in „natürlichen“ Situationen stattfinden sollen oder ob ein „experimenteller Versuchsaufbau“ arrangiert werden soll. Wenn die Daten in natürlichen Situationen aufgenommen werden, ist die Gefahr am geringsten, durch ein wie immer geartetes künstliches Arrangement die Lage zu beeinflussen und eventuell Effekte zu messen, die durch den Versuchsaufbau erst konstituiert wurden. Insofern wird in empirischen Untersuchungen oft angestrebt, natürlichen Situationen zumindest möglichst nahe zu kommen. Demgegenüber besteht das Interesse, bei der Auswertung den Einfluss von Variablen kontrollieren und die Daten miteinander vergleichen zu können, was wiederum dafür spricht, bei der Erhebung der Daten bestimmte Vorgaben zu machen.

² Vor allem Labov/Waletzky 1973.

BOUEKE U.A. entscheiden sich dafür, den Kindern in einer „Laborsituation“ als Erzählstimuli Bildergeschichten vorzulegen. Sie verwenden die jeweils vierbildrigen Geschichten „Gemeinsamer Weg“, „Frühjahrsmüdigkeit“, „Schneeballschlacht“ und „Achtung, Glatteis!“³ aus der Serie „Der kleine Herr Jakob“ von Hans Jürgen Press (Ravensburg 1981). Die Bilder wurden den Kindern zum Teil geordnet, zum Teil ungeordnet vorgelegt. Während des Ordnen sollten die Kinder laut sagen, was sie dabei denken. Dabei wurden „Daten des lauten Denkens“ und „Beobachtungsdaten“ erhoben. Wenn die Kinder die Bilder vor dem Erzählen der Bildgeschichten zuerst ordnen mussten, ergab dies allerdings keinen „signifikanten Einfluss auf die jeweils elizitierten Texte“ (S. 133). Nachdem sich die Kinder die Bildergeschichten in Ruhe angeschaut hatten, wurden sie aufgefordert, „die Geschichte nun so aus dem Kopf zu erzählen, als ob dir dein Freund/deine Freundin zuhören würden, also richtig spannend und aufregend oder witzig“ (S. 124). BOUEKE U.A. beziehen in ihre Untersuchung je 32 Kinder in drei Altersgruppen, und zwar kurz vor der Einschulung (5;7 – 5;11), in der Mitte der Grundschulzeit (7;7 – 7;11) und am Ende der Grundschulzeit (9;7 – 9;11), ein. Die Daten werden in Kindergärten und Schulen erhoben. Die soziale Herkunft der Probanden wird nicht ermittelt.

Durch die Vorgabe von Bilderfolgen, welche die Kinder nacherzählen, werden bestimmte Arten von Erzählungen generiert. Sofern – wie bei BOUEKE U.A. – in der Bilderfolge ein besonderes Ereignis, ein Bruch zwischen erwarteten und eintretenden Ereignissen angelegt ist, erzählen die Kinder bevorzugt und erwartungsgemäß Höhepunkt-Erzählungen. Untersucht wird bei einer solchen Vorgabe nicht allgemein, wie Kinder erzählen, sondern eingeschränkt, wie Kinder eine bestimmte Form von Erzählungen, nämlich Höhepunkt-Erzählungen gestalten. Alle anderen Arten der Erzählung, wenn also beispielsweise Kinder auf die Aufforderung „Na, wie war's denn in der Schule, erzähl mal“ beginnen, einige alltägliche Ereignisse aufzuzählen, ohne eine spannende Erzählung mit etwas Besonderem, Außergewöhnlichem oder Unerwartetem zu formulieren, werden von BOUEKE U.A. explizit von der Untersuchung ausgeschlossen (S. 14).

Darüber hinaus werden die Anforderungen an die kindlichen Erzählfähigkeiten eingegrenzt. Bedingt durch die Bilderfolgen als Erzählanlass wird genau genommen lediglich untersucht, wie die Kinder eine Bilderfolge *nach*-erzählen, da die Struktur des Textes in starkem Maße schon vorgegeben ist. Damit kann zum Beispiel nicht festgestellt werden, wie Kinder eine Erzählung konzipieren und aufbauen. Insofern ist der Kritik Ranks (1995, S. 123 f.) zuzustimmen, dadurch entstehe „eine *Erzählung aus zweiter Hand*, eine typische *Nacherzählung*“.⁴ Andererseits werden durch die Erfordernis, die Bildaussagen in die Erzählung einzubeziehen und Zusammenhänge zwischen den Bildern herzustellen, von den Kindern ganz bestimmte Strukturierungsfähigkeiten verlangt, die beim alltäglichen Erzählen so nicht nötig sind beziehungsweise auch nicht ohne Weiteres angewandt werden.

³ Zu dieser letzten Bildergeschichte liegen keine Auswertungen vor, siehe BOUEKE U.A., S. 132f.

⁴ Vgl. auch Kochheim 1981; Rank 1994; Haueis 1999.

Weiterhin bewirkt die Vorlage von Bildern, dass die Kinder vom Ablauf der Ereignisse eher abgelenkt werden und beschreiben, was sie auf den Bildern sehen. Sie werden dazu verleitet, isolierte Elemente herauszugreifen und die Zusammenhänge zwischen ihnen unerwähnt zu lassen. Der Zusammenhang ist ja durch das Bild bereits gegeben und muss nicht eigens – zumindest aus der Perspektive des kindlichen Erzählers – hergestellt werden. Bemerkenswert ist, dass diese Kritik an der Bilder-geschichte als Sprech Anlass für Untersuchungen zur sprachlichen Kompetenz von Lange/Neuhaus schon 1934 vorgetragen wurde: „Es fiel uns gleich zu Anfang auf, dass bei der Bildbeschreibung sich fast bei allen Kindern eine starke Reduktion gegenüber dem sonstigen sprachlichen Niveau bemerkbar machte. Das Bild regt das Kind zu wenig an. Es sieht zunächst einmal nur die Gegenstände, die es anfängt auf-zuzählen. Den eigentlichen Inhalt, die Beziehungen zwischen den Gegenständen aber bringt es nur selten zum Ausdruck. [...] Uns scheint, dass durch diese Feststel-lung der Wert vieler Arbeiten, die mit der Methode der Bildbeschreibung durchge-führt worden sind, recht illusorisch geworden ist, zumindest geben die Ergebnisse uns keinen Einblick in das wirkliche sprachliche Können der Kinder“ (wieder abge-druckt in: Lange/Neuhaus 1969, S. 217).

Eine besondere Problematik stellt sicherlich dar, dass die Bilderfolge einem Zuhörer erzählt wird, von dem der Erzähler annimmt, dass jener die Bilderfolge kennt. Da-durch sieht sich der Erzähler weniger genötigt, die Voraussetzungen der Handlungen und Ereignisse zu explizieren. Orientierende Aktivitäten haben einen relativ geringe Funktion und kommen im Vergleich zu natürlichen Erzählsituationen nur ein verrin-gertem Ausmaß vor. Außerdem wird die emotionale Beteiligung der Kinder verrin-gert, da sie nicht erzählen, „weil sie etwas *loswerden* wollen, sondern weil sie eine Aufgabe lösen müssen“ (Rank 1994, S. 124). Infolge dessen sind Evaluationen we-niger zu erwarten, als wenn das erzählte Geschehen selbst erlebt worden wäre.

Um die Realitätsnähe der Erhebungssituation und die Vergleichbarkeit der Daten zu vereinbaren, entwickeln HAUSENDORF/QUASTHOFF einen ausgeklügelten Ver-suchsaufbau. Sie inszenieren in den Kindertagesstätten und Schulen, in denen sie ih-re Daten aufnehmen, einen Vorfall, der den Probanden als Alltagsrealität erscheint: Beim Aufbau von technischen Geräten fällt Paul mit viel Getöse ein Kassettenre-korder zu Boden. Während er dieses Missgeschick vertuschen will, plädiert Bärbel dafür, den abwesenden Versuchsleiter Kurt darüber zu informieren, was zu einer Auseinandersetzung zwischen beiden führt. Die Inszenierung ist darauf angelegt, „erzählwürdig“ zu sein, weil eine Komplikation – HAUSENDORF/QUASTHOFF nennen sie „Planbruch“ – vorkommt, an der die Zeugen unmittelbar beteiligt sind. Proban-den sind Kinder in vier verschiedenen Altersgruppen, nämlich 5-, 7-, 10- und 14-jährige. Die 5- und 7-jährigen stammen aus Kindertagesstätten, die 10- und 14-jährigen zum Teil ebenso, jedoch überwiegend aus Schulen. Bei der Auswahl der Teilnehmer/innen der Studie wurde Wert darauf gelegt, überwiegend „Schriftferne“, also „Unterschichtszugehörigkeit im weiten Sinne“ (S. 62), zu berücksichtigen. Je-des Kind erzählte den Vorfall an drei aufeinander folgenden Tagen. Die Hälfte der Probanden erzählte ihn jeweils in einer informellen Situation, die andere Hälfte je-weils in einer formellen Situation. Es konnte also ein Altersgruppenvergleich, ein

Vergleich der Situationen und ein Vergleich der Erzählungen an aufeinander folgenden Tagen durchgeführt werden.

Wie beim Versuchsaufbau von BOUEKE U.A. weiß auch bei HAUSENDORF/QUASTHOFF der Zuhörer schon, was passiert ist. Außerdem ist in beiden Untersuchungen der Zuhörer keine vertraute Person, was insbesondere bei kleinen Kindern eine wichtige Rolle spielen kann. Dementsprechend stellen HAUSENDORF/QUASTHOFF bei manchen Versuchen, eine Erzählung zu elizitieren, die Wirkungslosigkeit der gesetzten Interaktionsstimuli“ fest. In gewisser Weise sind sie damit aber auch wieder realitätsnah, da es eine typische Situation in Erzählkommunikationen mit Kindern darstellt, dass Erwachsene eine Erzählung veranlassen wollen, die Kinder daran aber wenig Interesse zeigen.

MENG dagegen ist an natürlicher Kommunikation interessiert, die in der Form der teilnehmenden Beobachtung registriert wird. Über einen Zeitraum von drei Jahren⁵ wird eine Kindergartengruppe in jährlich zwei jeweils einige Wochen umfassenden Intervallen beobachtet. Im Zentrum standen dabei die Situationen Spiel, Mahlzeiten, Körperpflege, Aufräumen des Spielzeugs und so weiter, also Situationen, die den überwiegenden Teil der Lebenspraxis der Kindergartenkinder ausmachen. Diese Beobachtungen wurden durch Tonbandaufnahmen und durch in schriftlichen Protokollen niedergelegte Beobachternotizen festgehalten. Dadurch stellt sich für MENG die Aufgabe, ein von einer konkreten Erzählkommunikation unabhängiges Beschreibungsmodell zu entwickeln. Probanden der Untersuchung sind die Kinder dieser einen, 15 bis 18 Kinder umfassenden Kindergartengruppe, die sich im Laufe der Zeit in ihrer Zusammensetzung verändert.⁶ MENG analysiert die Protokolle des ersten und des letzten Beobachtungsintervalls, es wird also die Kommunikation der Drei- und Sechsjährigen im Kontrast untersucht. Von der Anlage her führt MENG im Gegensatz zu BOUEKE U.A. und HAUSENDORF/QUASTHOFF zwar eine Längsschnittuntersuchung durch, sie wertet sie jedoch in der vorliegenden Arbeit nur wie eine Querschnittuntersuchung aus. Die Entwicklung des Erzählens bei einzelnen Kindern wird nicht dargestellt. Bei 24,1 % der Probanden hatte kein Elternteil einen Facharbeiterabschluss, bei 51,7 % hatte mindestens ein Elternteil einen Facharbeiterabschluss, bei 10,3 % hatte mindestens ein Elternteil einen Fachschulabschluss und bei 13,8 % hatte mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss.

Um zu genügend auswertbaren Erzähleinheiten zu kommen, muss MENG eine große Menge an Daten aufnehmen. Die Erzähleinheiten machen im Analysekorpus nur 12 % (bei den Dreijährigen) beziehungsweise 20 % (bei den Sechsjährigen) des transkribierten Textes aus. Über 80 % des transkribierten Textes ist somit für die Analyse des Erzählerwerks nutzlos.⁷ Erheblich war auch der Aufwand, die Erzähleinheiten im Gesamtkorpus zu identifizieren. 11 Auswerter analysierten dazu jeweils das ge-

⁵ In den Jahren 1980 – 1983.

⁶ Insgesamt wurden 29 Kinder beobachtet.

⁷ Allerdings konnten diese Daten für andere Untersuchungen zur Kommunikation im Kindergarten, wie zum Beispiel diejenigen von Kraft und Nitsche, die sich im selben Band wie MENGs Publikation finden, verwendet werden.

samte Analysekorpus; als Erzähleinheiten wurden diejenigen akzeptiert, die von mindestens 6 Auswertern als solche identifiziert wurden. Hier frage ich mich, ob man nicht den Anspruch an die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zugunsten ihrer Ergiebigkeit zurücknehmen sollte. Aufgrund der relativ geringen Zahl von Erzähleinheiten, welche die Datenbasis bilden, sind die Ergebnisse nur bedingt verallgemeinerbar.

Projekt	Erhebungssituation	Alter der Probanden	Anzahl Probanden	Anzahl Erzählungen	Dauer der Datenerhebung
Meng 1991	Natürliche Situation	2 Gruppen: 3 Jahre 6 Jahre	2 Gruppen à 15 ⇒ 30	38 + 23 ⇒ 61 ⁸	Querschnitt/ Längsschnitt ⁹ 6 Messpunkte in 3 Jahren
Boueke u.a. 1995	Testsituation	3 Gruppen: 5;7 – 5;11 7;7 – 7;11 9;7 – 9;11	3 Gruppen à 32 ⇒ 96	271 (je 3 Aufnahmen von 96 Probanden) ¹⁰	Querschnitt 3 Messpunkte in 3 Monaten
Hausendorf/ Quasthoff 1996	Simulation einer natürlichen Situation	4 Gruppen: 5 Jahre 7 Jahre 10 Jahre 14 Jahre	8 Halbgruppen à 10 ⇒ 80 ¹¹	202 (je 3 Aufnahmen von 80 Probanden) ¹²	Querschnitt 3 Messpunkte an verschiedenen Tagen

Tabelle 1: Übersicht über die Datenerhebung in den drei Projekten

Der Vergleich der drei Erhebungsvarianten (Nacherzählen von Bilderfolgen, Nacherzählen eines inszenierten Vorfalles, Erzählung in natürlichen Situationen) ergibt, dass es die ideale Untersuchungsanlage nicht gibt. Allgemein bevorzugt wird sicherlich die Erhebung von Erzählungen in natürlicher Situation. Als Problem sehe ich weniger, dass sich Natürlichkeit und Vergleichbarkeit gegenseitig ausschließen, wie BOUEKE U.A. (S. 120) meinen. Mit einer fundierten Theorie der Alltagserzählung lassen sich auch Erzählungen mit völlig verschiedenen Themen vergleichen, weil auch bei unterschiedlichen Inhalten dieselben erzählspezifischen sprachlichen

-
- 8 Insgesamt liegen 217 Protokolle vor, der Darstellung von MENG liegen 61 Protokolle zu Grunde.
- 9 Es wurde eine Längsschnittuntersuchung angelegt, diese wurde jedoch wie eine Querschnittuntersuchung ausgewertet.
- 10 Insgesamt 17 der erwünschten Texte konnten nicht erhoben werden. Die erhobenen Texte zu einem 4. Thema wurden nicht ausgewertet.
- 11 Tatsächlich konnten nur 75 Probanden in die Untersuchung einbezogen werden.
- 12 38 der beabsichtigten Erzählungen konnten nicht erhoben beziehungsweise ausgewertet werden.

Handlungen vollzogen werden. Dies demonstriert MENG mit ihrer Untersuchung. Die Schwierigkeit liegt meines Erachtens eher darin, dass es einen sehr großen Aufwand bedeutet, um eine größere Zahl von natürlichen Erzählungen gewinnen zu können. Außerdem ist zu bedenken, dass die in natürlichen Situationen erhobenen Erzählungen auch immer nur Einzelbeispiele sind. Die einzelne reale Situation stellt nur eine von vielen dar, die Erzählung nur eine von vielen, die in dieser Situation möglich sind. Eine absolute Abbildung der Realität ist auch bei der Analyse von Erzählungen, die in natürlichen Situationen erhoben wurden, nicht möglich.

Wenn es die ideale Untersuchungsanlage nicht gibt, so ist als Kriterium an eine empirische Untersuchung zu stellen, dass die je besonderen Einflüsse der Erhebungssituation bei der Auswertung systematisch reflektiert werden sollten.

Generell fällt auf, dass in allen drei Projekten wesentlich mehr empirisches Material erhoben und zum Teil auch aufwendig transkribiert wurde, als später ausgewertet werden konnte. Darin wird ein Mangel an Erfahrungen mit fachdidaktisch orientierter empirischer Forschung deutlich. Es gibt meines Erachtens nur wenig Erfahrungsaustausch im Hinblick auf das Management empirischer Untersuchungen.¹³

Erzähltheoretische Grundlagen

Ein nicht zu unterschätzendes Resultat der Untersuchung des Erzählerwerbs ist die Weiterentwicklung der Theorie alltäglichen Erzählens. BOUEKE U.A. entwickeln das Bielefelder Modell zur Beschreibung der Erzählung, das auf der story-grammar von Rumelhart (1975) und der Erzählanalyse von Labov/Waletzky (1973) basiert. Außerdem wird das Bielefelder Modell stark vom Konzept einer narrativen „Superstruktur“ von van Dijk (1980) sowie von der „Relationsstruktur“ von Quasthoff (1980) beeinflusst. Wie die Theorien von Rumelhart (1975), van Dijk (1980) und Quasthoff (1980) – und im Gegensatz zu Labov/Waletzky (1973) – ist das Bielefelder Modell kognitionspsychologisch ausgerichtet. Ein zentraler Bestandteil solcher Erzähltheorien stellt dar, dass mit ihnen nicht nur die Struktur von Erzählungen abgebildet, sondern auch die entsprechenden kognitiven Repräsentationen dargestellt werden sollen. Die Kognitionspsychologen nehmen an, dass diese Repräsentationen bei der Produktion und Rezeption von Erzählungen leitend sind. Da die Kognitionspsychologen davon ausgehen, dass diese Repräsentation hierarchisch angeordnet ist – woher immer sie auch diese Vermutung haben – ordnen sie die Repräsentation der Erzählung in einem Baumdiagramm an. Vor allem in der ersten Fassung des Bielefelder Modells (Boueke/Schüle 1988 a) ist der Einfluss Rumelharts nachhaltig. Neben der hierarchischen Anordnung der Konstituenten in einem Baumdiagramm

¹³ Schließlich muss man auch ansprechen, dass empirische Arbeiten im Bereich der Fachdidaktik - und die Erhebung der sprachlichen Voraussetzungen, die Kinder in den Unterricht mitbringen, zähle ich dazu - finanziell äußerst karg unterstützt werden. In Anbetracht der hohen Kosten, die für das Bildungssystem aufgebracht werden, ist es nicht nachvollziehbar, dass so wenig untersucht wird, wie Lernprozesse ablaufen und wie sie effektiver gefördert werden können.

sieht man dies in der Übernahme der Konstituente *Reaktion*, die allerdings ab der zweiten Modellfassung (Boueke 1990) wieder aufgegeben wurde.¹⁴

Die kognitionspsychologische Ausrichtung und die damit einhergehende Vernachlässigung der Handlungen, die beim Erzählen vollzogen werden, bringt meines Erachtens große theoretische und bei der Auswertung der Kindererzählungen auch praktische Probleme mit sich. Exemplarisch will ich das an der Handlung *Evaluieren* aufzeigen, mit der die wiedergegebenen Ereignisse bewertet werden.¹⁵

In der Endfassung des Bielefelder Modells in BOUEKE U.A. bildet „eine Geschichte erzählen“ die oberste Ebene, die aus den Konstituenten *Orientierung*, *Geschichte* und *Schluss* besteht. Die *Geschichte* wiederum verzweigt sich in *Exposition*, *Komplikation* und *Auflösung*. Hier zeigt sich deutlich der Einfluss der klassischen Dramatheorie mit *Exposition*, *Peripetie* und *Katastrophe* sowie der Erzählanalyse Labov/Waletzky (1973) mit *Orientierung*, *Komplikation* und *Resultat*. Jedoch wird aus dem Modell Labov/Waletzky die vierte zentrale Konstituente *Evaluation* nicht übernommen.

Nun macht bei Labov/Waletzky gerade die Evaluation, also die Bewertung der dargestellten Ereignisse, das Besondere der Textsorte Erzählung aus. Ohne sie betrachten Labov/Waletzky (1973, S. 79) die Erfahrungsrekapitulation als „abnorm“, „sie kann als leere beziehungsweise zwecklose Erzählung aufgefasst werden“. Eine Darstellung von Ereignissen ist somit erst dann eine Erzählung, wenn die dargestellten Ereignisse auch bewertet werden.

Die Nicht-Berücksichtigung der Evaluation muss im Bielefelder Forschungsprojekt Schwierigkeiten bereitet haben. In der zweiten Fassung des Bielefelder Modells wird folglich eine neue Konstituente ins Modell eingeführt, die sonst in der Forschungsliteratur zum alltäglichen Erzählen nicht vorkommt, und der *Evaluation* entspricht. Es handelt sich um die *Markierung*. Mit ihr soll, so Boueke (1990, S. 239) „das ‚besondere Geschehen‘ als solches ‚markiert‘“ werden, was den evaluativen Äußerungen Labov/Waletzky entspräche. Mit den Markierungen wird also der „Kontrast“ zwischen einem anfänglichen ‚Alltagsgeschehen‘ und einem im Gegensatz dazu stehenden ‚besonderen Geschehen‘ gekennzeichnet“ (S. 239). Als Mittel dazu werden Adverbien wie *plötzlich* und *auf einmal*, die direkte Rede und prosodische Besonderheiten (schnelles und/oder lautes Sprechen) angegeben. Boueke (1990, S. 240) sieht es als Aufgabe des Projekts an, die in den Kindererzählungen vorkommenden Markierungen zu klassifizieren und ihre Verteilung auf die unterschiedlichen Altersgruppen zu beschreiben.

Der Begriff *Markierung* wird in den folgenden Veröffentlichungen des Bielefelder Projektes weiter ausdifferenziert und die Konstituente *Markierung* kommt im Modell an immer mehr Stellen vor. Selbst gegenüber dem Abschlussbericht des Bielefelder Projekts (1992) wird das Modell in der abschließenden Publikation (1995)

¹⁴ Anscheinend erwies sie sich bei der Analyse der Erzähltexte nicht als ergiebig, was auch meinen Erfahrungen in der empirischen Arbeit entspricht.

¹⁵ Zur genaueren Herleitung dieser Argumentation siehe Knapp 1997, S. 69 ff.

nochmals verändert. Dort erscheint die Konstituente *Markierung* praktisch überall. Es gibt fast keine Konstituente mehr, der nicht eine *Markierung* zugeordnet wird. Wenn *Markierung* aber nur noch bedeutet, dass eine Konstituente als solche markiert wird, kann man auf eine gesonderte Ausweisung der *Markierung* verzichten, da eine Konstituente ja per se als solche gekennzeichnet sein muss. Auch die Differenzierung in *Ereignisstruktur-Markierungen*, mit denen die Textstruktur hervorgehoben wird, und in *Affekt-Markierungen*, mit denen eher die affektive Einstellung des Erzählers zum erzählten Geschehen verdeutlicht wird, hilft nicht entscheidend weiter.

Offensichtlich gelingt es im Bielefelder Projekt nicht, den Begriff der Evaluation präzise zu fassen. Dies lässt sich auf die zum Teil problematische Behandlung der Evaluation bei Labov/Waletzky (1973) zurückführen. Sie unterscheiden *narrative Teilsätze*, in denen der Ablauf des Geschehens in der Art *Erst geschah A und dann B und dann C* dargestellt wird, und *freie Teilsätze*, mit denen ergänzende Informationen oder Bewertungen gegeben werden. Mit einer *Evaluation* wird der Ablauf der Ereignisdarstellung unterbrochen, um eine Wertung einzuschieben.¹⁶ Als typische Stelle der Evaluation machen Labov/Waletzky in ihrer strukturellen Analyse diejenige zwischen der *Komplikation* und der *Auflösung* aus.

Schon Labov/Waletzky fällt aber auf, dass sich die *Evaluationen* in der Erzählung nicht auf formal bestimmbare Elemente beschränken, sondern auch zusammen mit narrativen Teilsätzen realisiert werden können (eben durch schnelles oder lautes Sprechen, durch Attribuierungen et cetera), weshalb sie folgern, dass „die eigentliche Definition der Evaluation durch die Semantik erfolgen [muss], auch wenn ihre Implikationen struktureller Art sind“ (S. 118).

Sowohl durch Labov/Waletzky's Widerspruch als auch durch den unbefriedigenden Umgang mit der Konstituente *Markierung* wird eine massiven Schwäche der strukturalistischen Textanalyse deutlich. Ständig muss der Rahmen des strukturalistischen Ansatzes verlassen werden. Die Handlung Bewerten/Evaluieren wird zwar zum Teil mit strukturell identifizierbaren Teilsätzen vollzogen, zum Teil aber auch nicht. Würde man die strukturalistischen Fesseln sprengen und nach *Handlungen des Evaluierens* suchen, entrönne man dem Dilemma.

Tatsächlich handelt es sich beim Evaluieren um eine Handlung, die zwar in besonderem Maße im Zusammenhang mit der *Komplikation* und der *Auflösung* vollzogen wird. Sie kann darüber hinaus aber auch an jeder anderen Stelle der Erzählung gemacht werden. Um die *Evaluation* einer Erzählung zu erfassen, genügt es nicht, formal an einer bestimmten Position zu suchen. Diese Erkenntnis hat wohl auch die Bielefelder Forschungsgruppe gewonnen. Überall, wo sie Evaluationen fand, schuf sie im Modell Positionen für Evaluationen (= Markierungen), was zu einer Ausuferung führt. Das ganze Problem lässt sich lösen, wenn man Evaluieren als eine

¹⁶ Die zweite typische Art von Teilsätzen, die von der narrativen Abfolge abweichen, sind die der Orientierung, die sich typischerweise zu Beginn einer Erzählung – aber nicht nur dort – finden.

Handlung betrachtet, die beim Erzählen laufend vollzogen werden kann. Um dies darzustellen, ist allerdings das Baumdiagramm wenig geeignet.

Die Darstellung im Baumdiagramm führt noch zu weiteren Merkwürdigkeiten. So finden sich dieselben Konstituenten in den unterschiedlichen Modellfassungen auf verschiedenen Hierarchieebenen wieder. Wenn die Ansiedlung einer Konstituente auf einer bestimmten Hierarchieebene aber beliebig ist, so benötige ich auch keine unterschiedlichen Ebenen. Noch eigenartiger sind die Vervielfachungen von Konstituenten. So gibt es nicht nur eine *Orientierung*, sondern auch eine *Exposition* und ein *Setting* zu Beginn der Erzählung, alle auf unterschiedlichen Hierarchieebenen. Was stellt nun ein einleitender Satz einer kurzen Kindererzählung wie „mh Herr Jakob fährt mit seinem Fahrrad einen Weg entlang ..“ (Anna-Lena, wiedergegeben bei Boueke 1995, S. 90)¹⁷ dar: die *Orientierung*, die *Exposition* oder das *Setting* oder alle drei? Hier wird auf einer theoretischen Ebene eine Verästelung eingeführt, die sich bei der praktischen Analyse nicht mehr nachvollziehen lässt. Ähnlich sieht es am Ende der Erzählung aus, für das im Modell die Konstituenten *Schluss*, *Coda* und *Abschluss* zur Verfügung stehen.

Weder das Baumdiagramm als Darstellungsmittel, noch die Definition der Konstituenten noch der Umgang mit der Handlung *Evaluation*, für welche die Konstituente *Markierung* an ausufernd vielen Stellen geschaffen wird, können letztendlich überzeugen. Sowohl die theoretische Herleitung als auch die praktische Handhabung bei der Auswertung scheinen mir problematisch zu sein. Dass in dem Buch von BOUEKE U.A. keine Zuordnung des Modells zu realen Texten gegeben wird, spricht Bände.

Vom Ansatz her haben kognitionspsychologische Theorien etwas Bestechendes. Eine Repräsentation von Texten zu finden, die für die Produktion und Rezeption leitend ist, wäre in didaktischer Hinsicht von großem Wert. Es wäre ein großer Vorzug, wenn man über die Beschreibung der Texte hinaus auch noch etwas über deren mentale Repräsentation sagen könnte. In der Realität stellt das kognitionspsychologische Paradigma aber einen Nachteil dar, weil die kognitionspsychologischen Implikationen nicht unbedingt mit einer linguistisch befriedigenden Beschreibung verträglich sind.

Nicht nur das Erzählen, sondern auch das Zuhören als komplementäre Tätigkeit beziehen HAUSENDORF/QUASTHOFF in ihre ethnomethodologisch orientierte Analyse mit ein. Sie stellen den dialogischen Charakter des Erzählens heraus und betrachten Erzählen und Zuhören als interaktive Struktur, die von beiden „Kommunikationspartnern gemeinsam hervorgebracht“ (S. 124) wird. Während der Erzähler Ereignisse und Handlungen darstellt und bewertet, gehört zu den Aktivitäten des Zuhörers beispielsweise das Auffordern, Fragen, Nachfragen oder Bewerten des erzählten Geschehens. Dem kommunikationsorientierten Ansatz gemäß berücksichtigen

¹⁷ Der vollständige Text der Erzählung lautet: „mh Herr Jakob fährt mit seinem Fahrrad einen Weg entlang .. und da kommt aus einem anderen Weg . ein andererer Mann mit seinem Fahrrad und da stoßn . Herr Jakob und der andere Mann zusamm .. mh .. un/ . Herr Jakob hat wahrscheinlich Werkzeug mit . und repariert das Fahrrad von dem Mann und . seins dann fahrn beide . wieda . weg“ (BOUEKE U.A., S. 236).

HAUSENDORF/QUASTHOFF auch die Übergänge von der übergreifenden Kommunikation zur Erzählung und zurück in die übergreifende Kommunikation bei der Untersuchung des Erzählens. In der Erzählinteraktion werden von Erzähler und Zuhörer nacheinander fünf sogenannte *Jobs* abgearbeitet.

Mit dem ersten Job *Darstellen von Inhalts- und/oder Formrelevanz* soll die Erzählung kohärent an den vorausgehenden turn-by-turn-talk angeschlossen werden. Die Inhaltsrelevanz besteht darin, dass der Inhalt der Erzählung zur vorhergehenden Kommunikation passen muss. Die Formrelevanz zeigt sich darin, dass das Erzählen als Aktivität situationsangemessen sein muss. Es folgt der Job *Thematisieren*, mit dem das Thema der Erzählung angegeben wird. Neben der inhaltlichen Komponente, die dem *Abstract* bei Labov (1972) entspricht, gehört dazu auch, dass das Ungewöhnliche des Ereignisses, das die Erzählung als Form der Wiedergabe und damit eine Bewertung nahelegt, hervorgehoben wird. Den dritten Job bildet das *Elaborieren/Dramatisieren*, mit dem das thematisierte Ereignis narrativ entfaltet wird. Das Geschehen wird nicht nur wiedergegeben (Elaborieren), sondern „in Form einer szenischen Erzählung“ (S. 137) präsentiert. Damit bringt der Erzähler seine persönliche Sichtweise der Geschehnisse zum Ausdruck, was HAUSENDORF/QUASTHOFF als „Semantik des Dabeiseins“ (S. 145) bezeichnen. Die Darstellung der Ereignisse und Handlungen wird mit dem Job *Abschließen* beendet der den Übergang von der narrativen Diskurseinheit zum anschließenden turn-by-turn-talk erwartbar macht. Schließlich ermöglicht der Job *Überleiten* einen bruchlosen Übergang von der Erzählung zum wieder einsetzenden turn-by-turn-talk. Den Jobs ordnen HAUSENDORF/QUASTHOFF bestimmte *Mittel* wie *Frage, Antwort* oder *Bewerten* zu, die wiederum mit *Formen*, das sind die geäußerten Sätze, realisiert werden.

Gegenüber dem Bielefelder Erzählmodell weist der Ansatz von HAUSENDORF/QUASTHOFF drei wesentliche Vorzüge auf. Erstens bezieht es sich auf die sprachlichen Handlungen, die beim Erzählen vollzogen werden. Damit arbeiten HAUSENDORF/QUASTHOFF mit Einheiten, die einer linguistischen Analyse zugänglich sind. Die einzelnen Äußerungen können prinzipiell den Jobs zugeordnet werden. Man kann sagen: „der Erzähler gibt das Thema einer Erzählung an, indem er eine bestimmte Äußerung vollzieht“ und so weiter. Zweitens berücksichtigt das Modell von HAUSENDORF/QUASTHOFF auch die Aktivitäten des Zuhörens in der Erzähl-Interaktion. Dies ist bei der Analyse von Kindererzählungen besonders wichtig, weil auf die Erwachsenen ein erheblicher Teil der zu bewältigenden Aufgaben fällt. Die Verschränkung der Äußerungen der Erwachsenen mit denen der Kinder trägt – wie HAUSENDORF/QUASTHOFF herausfinden, ganz entscheidend zum Erwerb des Erzählens bei. Solche Ergebnisse kann man nicht gewinnen, ohne systematisch die Anteile der Erwachsenen zu berücksichtigen. Drittens beziehen HAUSENDORF/QUASTHOFF die Übergänge von der übergeordneten Interaktion zum Erzählen und zurück in ihre Untersuchung ein. Wie wird jemand veranlasst, etwas zu erzählen? Wie kann jemand seinen Wunsch durchsetzen, etwas zu erzählen? Solche und ähnliche Fragen sind bedeutsam in Hinblick auf den Erzählerwerb. Schließlich handelt es sich um Aktivitäten, mit denen Kinder zum Erzählen angeregt werden oder die sie lernen müssen, um überhaupt zum Erzählen zu kommen.

Diese Berücksichtigung der Übergänge in die und aus der Erzählinteraktion geht bei HAUSENDORF/QUASTHOFF allerdings etwas zu Lasten einer genaueren Beschreibung des Aufbaus der Erzählung. Der Kern des Erzählens wird nur mit einem einzigen Job (*Elaborieren/Dramatisieren*) repräsentiert. Dies stellt meines Erachtens eine zu starke Reduktion dar, weil im monologischen Kern der Erzählung vielfältige Handlungen vollzogen werden. Dazu gehören etwa *die notwendigen Voraussetzungen für das Verständnis klären, Zusammenhänge herstellen, Erläuterungen geben, Situationen beschreiben* und noch viele andere Handlungen.¹⁸ In Anbetracht der Mannigfaltigkeit dieser Handlungen bleibt das Analyseinstrumentarium HAUSENDORF/QUASTHOFFs zu undifferenziert. Nicht immer klar ist auch, wie Jobs, Mittel und Formen aufeinander bezogen sind.¹⁹

Etwas sperrig ist die Terminologie von HAUSENDORF/QUASTHOFF. Sie entfalten ein eigenes Begriffsgebäude, was nicht unbedingt negativ sein muss. Leider gewinnt die Beschreibung der Sachverhalte dadurch nicht unbedingt an Präzision. So ist beispielsweise die Abgrenzung zwischen dem Job *Inhaltsrelevanz* und dem Job *Thematisieren* unscharf. Dazu kommt noch, dass die Definitionen zuweilen etwas wolkig sind, wie das folgende Beispiel für den Job *Thematisieren* zeigt: : „Thematisieren bezeichnet die Aufgabe, den Übergang vom *turn-by-turn-talk* in die narrative Diskurseinheit hochgradig, das heißt konditionell relevant, erwartbar zu machen. Im Modell bezeichnet dieser Job einen Umschlagpunkt, insofern (erst) mit seiner Erledigung der Zugzwang zum Anschluss einer narrativen Diskurseinheit definitiv gesetzt wird.“ (HAUSENDORF/QUASTHOFF 1996, S. 136).

Oft unpräzise ist bei HAUSENDORF/QUASTHOFF an mehreren Stellen auch die Darstellung der Ergebnisse. An vielen Stellen werden keine genauen Daten abgegeben, sondern unbestimmt wird von „häufig“, „oft“, „in vielen Fällen“ oder ähnlichem gesprochen. Für den kritischen Leser oder die kritische Leserin sind die Schlussfolgerungen, die aus solchen Ergebnissen gezogen werden, nicht nachvollziehbar. Er wünscht sich die exakte Mitteilung der Zahlen. Diese schwache Präsentation der Daten ist um so bedauerlicher, weil die Interpretation der Daten eine ausgesprochene Stärke des Buches von HAUSENDORF/QUASTHOFF darstellt. Die ethnographische Methode wird auf hohem Niveau vorgeführt. Der Leser beziehungsweise die Leserin gewinnt viele interessante und originelle Einsichten. Insofern ist das Buch außerordentlich instruktiv. Schade nur, dass die zuweilen unübersichtliche Darstellung, die gelegentlich schwer verständliche Sprache und die überladene Terminologie die Lektüre unnötig erschweren.

MENG sieht als Ziel der Aneignung von Erzählkompetenz das alltägliche Verständnis von Erzählen und Zuhören an. Sie geht von Standardmotivationen des Erzählens und Zuhörens aus, zu denen sie das Informationsbedürfnis, das Bedürfnis nach sozialem Kontakt (psychische Entlastung, Selbstdarstellung), das Bedürfnis zum Erle-

¹⁸ Vgl. Fritz 1982, S. 278 ff.

¹⁹ Eine übersichtliche Darstellung der Beziehungen wird in dem Buch nicht gegeben, eine entsprechende Grafik (S. 141) ist missglückt, in einer weiteren (S. 134) fehlt der Job *Formrelevanz*.

ben von Spannung und Spannungslösung und das Unterhaltungsbedürfnis zählt. Daraus ergibt sich als Standardziel von Erzählen und Zuhören:

1. „den Aufbau oder die Vergegenwärtigung gemeinsamen Wissens über bestimmte Ereignisse,
2. den Aufbau oder die Vergegenwärtigung gemeinsamen Wissens über die Sicht des Erzählers auf die Ereignisse,
3. die gemeinsame Akzeptierung der Sicht des Erzählers auf die Ereignisse“ (S. 22).

Abgeleitet aus den Standardmotivationen und dem Standardziel bestimmt MENG die Handlungen, die beim Erzählen vollzogen werden. Sie führt, ähnlich wie HAUSENDORF/QUASTHOFF (1996), Standardaufgaben auf, welche gemeinsam vom Erzähler und vom Zuhörer bewältigt werden:

- „1. Gemeinsame Bildung eines konkreten durch E & Z zu realisierenden Ziels:
 - 1.1 Die Einbettung von E & Z in die laufende Kommunikation beziehungsweise in die Beziehung zwischen den Partnern,
 - 1.2 Die Verständigung darüber, dass man im Kommunikationstyp E & Z kommunizieren will,
 - 1.3 Die Verteilung der Rollen von Erzähler und Zuhörer;
2. Die gemeinsame Zielrealisierung:
 - 2.1 Die Schaffung und Aufrechterhaltung von Verstehensvoraussetzungen für E & Z beim Zuhörer (Orientieren),
 - 2.2 Die Darstellung und Rekonstruktion der Ereignisfolge,
 - 2.3 Die Verdeutlichung und Rekonstruktion der Sicht des Erzählers auf die Ereignisfolge,
 - 2.4 Die Kennzeichnung und Erkennung der Art des Realitätsbezugs der Ereignisdarstellung;
3. Die gemeinsame Beendigung der Kommunikationseinheit:
 - 3.1 Die Markierung des Abschlusses der Ereignisdarstellung und die Erkennung dieser Markierung,
 - 3.2 Der Vergleich der Sichtweisen von Erzähler und Zuhörer in Bezug auf die erzählten Ereignisse, nach Möglichkeit Übernahme der Erzählerperspektive durch den Zuhörer.“ (MENG, S. 23)

Wie HAUSENDORF/QUASTHOFF legt auch MENG großen Wert auf die Einbettung des Erzählens und Zuhörens in die laufende Kommunikation. Gegenüber HAUSENDORF/QUASTHOFF betont sie jedoch den Vergleich der Sichtweisen von Erzähler und Zuhörer auf die erzählten Ereignisse. Diese Tätigkeit, das Evaluieren beziehungsweise Bewerten, zählt bei MENG auch zu den Hauptaufgaben für die monologisch geprägte Kernphase des Erzählens. Der zweite wesentliche Unterschied zu den Jobs bei HAUSENDORF/QUASTHOFF ist die Tätigkeit des Orientierens (2.1). Hier erweist sich der Ansatzpunkt von MENG, die Erzählkommunikation als Dialog zu begreifen, für den wie für alle anderen Dialoge der Wissensaufbau während der Kommunikation eine elementare Rolle spielt, als sehr fruchtbar. Die Verstehensvor-

aussetzungen müssen geschaffen und aufrechterhalten werden. Damit macht MENG deutlich, dass sich die Aufgabe des Orientierens nicht auf den Anfang des Erzählens beschränkt, wie die Erzählanalyse von Labov/Waletzky (1973) und die story-grammar-Modelle den Anschein erwecken, sondern während der gesamten Erzählung laufend vollzogen wird. Dementsprechend formuliert MENG auch sehr angemessen, was Orientieren bedeutet. Es geht darum, für Erzähler und Zuhörer einen gemeinsamen Vorstellungsraum zu schaffen, zu dem neben dem Wissen über Zeit, Ort und Person auch gehört:

- „Wissen über die Tätigkeiten, die die Personen typischerweise ausführen,
- Wissen über die Gegenstände, die typischerweise in diese Tätigkeiten einbezogen sind,
- Wissen über die Beziehungen, die normalerweise zwischen den Personen bestehen usw.“ (S. 49).

Meng legt Wert darauf, dass nicht das Wissen gemeint sei, „das in seiner Gesamtheit das Abbild des eigentlich interessierenden Ereignisses darstellt, sondern das Wissen, das Startpunkt und Hintergrund für das Verstehen des eigentlich zu Erzählenden bildet. Daher die Betonung dessen, was normalerweise, typischerweise der Fall ist“ (S. 49 f.).

Auch wenn dies unmittelbar plausibel erscheint, handelt es sich dabei meines Erachtens um eine wichtige Einsicht. In vielen Erzählanleitungen für die Schule wird für die Einleitung stereotyp die Angabe von Ort, Zeit und Personen gefordert. Dies führt häufig zu schematischen Einleitungssequenzen, in denen auch überflüssige oder übergenaue Informationen gegeben werden. Andererseits fehlen dann in der weiteren Erzählung gelegentlich die Weiterführungen der orientierenden Angaben. Es wäre ergiebiger, in der Schule mit dem flexiblen Begriff des Wissensaufbaus zu arbeiten, als rein äußerlich feste Merkmale für die Einleitung vorzugeben.

Insgesamt entwickelt MENG das stringenteste Modell einer Erzählung. Dass sich außerdem ihre Formulierungen durch Kürze, Präzision und Verständlichkeit auszeichnen, stellt sicher keinen Zufall dar.

Ergebnisse²⁰

Globale Struktur der Erzählungen

Vier Typen der globalen Struktur von Erzählungen identifizieren BOUEKE U.A. Während bei *isolierten Ereignisdarstellungen* zwischen den einzelnen Ereignissen keine inhaltliche Verbindung erkennbar wird, ist dies bei der *linearen Ereignisdarstellung* der Fall, wo die Darstellung häufig durch additive oder temporale Konnektoren verknüpft wird. Bei der *strukturierten Ereignisdarstellung* gelingt es, ein Ereignis als

²⁰ In ausführlicherer Form werden die Ergebnisse der drei Forschungsprojekte in Knapp (i.V.) zusammengefasst. In HAUSENDORF/QUASTHOFF werden auch schon früher (Nikolaus/Quasthoff/Repp 1984) veröffentlichte Ergebnisse referiert. Darauf gehe ich hier nicht ein.

Folge eines anderen darzustellen. Es wird eine Episode mit einem Anfangszustand und einem veränderten Endzustand gestaltet. Von diesem Texttyp unterscheidet sich schließlich die *narrativ strukturierte Ereignisdarstellung*, bei der eine Komplikation vorhanden ist und die Episode mithilfe von affektiven Markierungen so wiedergegeben wird, dass der Zuhörer in das Geschehen involviert wird.

Wie Tabelle 2 zeigt, dominieren im Kindergartenalter die isolierten sowie linearen Texttypen, im 2. Schuljahr die linearen sowie strukturierten Texttypen und im 4. Schuljahr die strukturierten sowie narrativ strukturierten Texttypen.²¹

	Kindergarten	2. Schuljahr	4. Schuljahr
isoliert	40	8	-
linear	35	35	5
strukturiert	9	38	29
narrativ	1	12	59

Tabelle 2: Häufigkeit der Strukturtypen in den Altersgruppen in absoluten Zahlen (BOUEKE U.A., S. 136)

Ähnlich wie BOUEKE U.A. untersucht MENG die globale Strukturierung der Erzählungen. Sie differenziert in fünf Stufen:

1. „Es werden zwar wesentliche aber insgesamt zu wenige Aspekte des Verlaufs verbalisiert. Die Rekonstruktion muss bruchstückhaft und in zu vielen Richtungen offen bleiben.
2. Es werden wesentliche Aspekte des Verlaufs verbalisiert, die Detaillierung ist jedoch sehr gering. Auf dem gewählten Detaillierungsniveau ist der Verlauf rekonstruierbar.
3. Es werden wesentliche Verlaufsaspekte relativ detailliert verbalisiert. Dennoch ist der Verlauf nicht problemlos rekonstruierbar. [...]”²²
4. Es werden Verlaufsaspekte relativ detailliert verbalisiert, von ihnen sind einige für den gegebenen Kommunikationszusammenhang wesentlich und andere unwesentlich. Der Verlauf ist rekonstruierbar.
5. Es werden die Verlaufsaspekte relativ detailliert verbalisiert, die im gegebenen Kommunikationszusammenhang die wesentlichen sind. Der Verlauf ist rekonstruierbar“ (MENG, S. 69 f.).

MENG ermittelt die folgenden Ergebnisse:

²¹ Interessant an diesem Ergebnis ist der Umstand, dass die Erzähltheorie BOUEKES nichts über isolierte, lineare und strukturierte Erzählungstypen aussagt. Fragen der Textkohärenz bleiben darin unberücksichtigt. Auch dies stellt eine der Schwächen der story-grammar dar, die wesentliche Aspekte des Erzählens unberücksichtigt lässt.

²² Hier werden von Meng die Probleme der Rekonstruktion differenziert aufgelistet.

Niveaustufe	Dreijährige	Sechsjährige
1	80,6	0,0
2	9,7	24,1
3	9,7	58,6
4	0,0	3,4
5	0,0	13,8

Tabelle 3: Niveaustufen in der Darstellung des Ereignisverlaufs in Prozent²³ (MENG, S. 69)

Von der Tendenz entsprechen sich die Ergebnisse, sie werden auch durch die Befunde von HAUSENDORF/QUASTHOFF, die keine genauen Daten mitteilen, bestätigt. Allerdings produzieren nach BOUEKE U.A. 47 % der (knapp) Sechsjährigen isolierte Texttypen, nach MENG kommen in diesem Alter solche Texttypen nicht mehr vor. Die Differenz kann dadurch entstehen, dass MENG unter dem isolierten Texttyp etwas anderes versteht als BOUEKE U.A.. Da Meng im Gegensatz zu BOUEKE U.A. den Texttypen keine konkreten Texte als Beispiele zuordnet, ist ihr Verständnis der Definition nicht operationalisierbar. Zu einem gewissen Teil kann die Differenz auch durch die unterschiedliche Untersuchungsanlage erklärt werden. In natürlichen Situationen können Kinder anscheinend früher zusammenhängend erzählen. Trotz dieses Unterschieds im Detail sind sich alle drei Studien darin einig, dass die Entwicklung von weitgehend zusammenhanglosen Darstellungen isolierter Aspekte zu rekonstruierbaren und narrativ strukturierten Texten geht.

Eröffnung der Erzählkommunikation

Gemäß ihrem interaktiven Ansatz untersuchen MENG und HAUSENDORF/QUASTHOFF, wie die Erzählkommunikation an die übergreifende Kommunikation anknüpft. MENG stellt fest, dass bei den Dreijährigen auf 2/3 der potentiellen Erzählanfänge keine Erzählung folgt. Auch HAUSENDORF/QUASTHOFF bemerken bei den Fünfjährigen noch wenig eigenständigen Drang zum Erzählen. Dagegen ist bei den Sechsjährigen (bei MENG) und den Siebenjährigen (bei HAUSENDORF/QUASTHOFF) die Vorstellung einer monologen Erzähl-Kommunikation vorhanden. Nach einer potentiellen Eröffnungsäußerung einer Erzählung gehen die Kinder zum Erzählen des Geschehnisses über. Den Zehn- und Vierzehnjährigen (bei HAUSENDORF/QUASTHOFF) gelingt es darüber hinaus, bei der Eröffnung das Thema der Erzählung anzugeben.

Orientieren in der Einleitung

Nur MENG liefert Ergebnisse zur Angabe der zeitlichen und räumlichen Orientierung. Fast die Hälfte der Dreijährigen verwenden nach MENG keine eigenen sprach-

²³ Bei den Dreijährigen ist n = 31 Erzählungen, bei den Sechsjährigen n = 29 Erzählungen.

lichen Formen zur Angabe der Zeit. Die Zeitverhältnisse können nur durch den Kontext oder das Vorwissen erschlossen werden. Wenn Dreijährige zeitliche Angaben machen, verwenden sie einzig Tempora des Verbs, vor allem das Perfekt. Bei den Sechsjährigen dominieren dagegen Verknüpfungen von Tempusformen des Verbs (Perfekt und Präsens) mit adverbialen Bestimmungen. Sie haben schon große Fortschritte gemacht, mit angemessenen sprachlichen Mitteln zeitlich zu orientieren. Einleitende Ortsangaben machen die Dreijährigen zu 13 %, die Sechsjährigen hingegen zu 66 %, letztere davon zu 69 % funktionsgerecht. Als sprachliche Form verwenden die Sechsjährigen überwiegend die präpositionale Gruppe mit Substantiv (*im Kindergarten*). Als Probleme der Ortsangaben der Sechsjährigen sieht MENG, dass sie das Ortswissen überschätzen, das sie mit dem Zuhörer gemeinsam haben, und dass die Ortsangaben nicht spezifisch genug gemacht werden.

Die korrekte (indefinite) Einführung der Aktanten gelingt nach BOUEKE U.A. den knapp Sechsjährigen nur in jedem zweiten Fall. Bei den knapp Achtjährigen dominieren die korrekten (indefiniten) Formen, bei den knapp Zehnjährigen kommen sie fast ausschließlich vor. Nach MENG können die Kinder schon früher Personen korrekt einführen. Zwar beobachtet auch sie bei den Sechsjährigen ein Überwiegen der definiten Formen, sie werden aber zu 83 % funktionsgerecht verwendet. Selbst die Dreijährigen produzieren zu 78 % funktionsgerechte Ersterwähnungen. Das Überwiegen der definiten Ersterwähnungen erklärt MENG damit, dass persönliche Erlebnisse erzählt werden und der Erzähler selbst in der Erzählung vorkommt, was zum häufigen Gebrauch von deiktischen Formen (*ich, mir*) und Eigennamen führt.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Untersuchungsanlagen von BOUEKE U.A. und MENG macht der Vergleich der Ergebnisse deutlich, dass in natürlichen Situationen den Kindern schon sehr früh eine funktionsgerechte Einführung von Personen gelingt. Erst im Schulalter lernen sie es, in einer künstlichen Situation konsequent die Perspektive des Zuhörers zu übernehmen und dementsprechend funktionsgerecht neue Aktanten einzuführen.

Evaluieren

Schon bei den Dreijährigen beobachtet MENG (S. 82 ff.) inhaltsgebundene „Kennzeichnungen der eigenen Sicht auf die Ereignisse“. Sie versteht darunter, wenn ein Ereignis so dargestellt wird, dass aufgrund des gemeinsam geteilten Weltwissens zwischen Erzähler und Zuhörer die Bewertung implizit erfolgt („Maik hat allein mit seinen Freunden etwas unternommen“, MENG, S. 85). Bei den Sechsjährigen setzen sich solche Kennzeichnungen fort, sie verwenden darüber hinaus auch sprachlich-kommunikative Formen wie lexikalische („ein schöner Roller“), thematische („und ich hab Angst gehabt“) und akzentuierende Verfahren (zum Beispiel spontane Wiederholung oder Paraphrasierung: „Ich bin schon mal ins ganz tiefe Wasser gegangen. Hab ich keine Halte mehr gehabt. keine Halte mehr.“). MENG gelangt zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf die sprachlich-kommunikativen Formen der Kennzeichnung der eigenen Sicht auf die erzählten Ereignisse „im Verlauf des Vorschulalters eine enorme Entwicklung“ erfolgt.

Zu den sprachlich-kommunikativen Formen gehören auch Textelemente, mit denen Ereignisse positiv oder negativ bewertet werden (*Valenz*), mit denen der Zuhörer in die Geschehnisse involviert wird (*psychologische Nähe*, zum Beispiel direkte Rede, onomatopoetische Ausdrücke), und mit denen die Unerwartetheit von Ereignissen hervorgehoben wird (*affektive Markierung der Plötzlichkeit: auf einmal, plötzlich*). Bei allen drei untersuchten Bildergeschichten stellen BOUEKE U.A. (S. 139) einen starken Anstieg der semantischen Einheiten fest, die affektive Markierungen aufweisen. Die weitaus meisten affektiven Markierungen fallen auf die Kategorie Valenz. Insgesamt steigen die Evaluationen von den dreijährigen über die sechs- und achtjährigen zu den zehnjährigen Kindern stark an. Neben dem Erwerb von Wissen, dass solche Markierungen in Erzählungen erwartet werden, spielt dabei das wachsende Vermögen, sich sprachlich differenziert auszudrücken, eine maßgebliche Rolle.

Narrative Strukturierung

Ein besonderes Merkmal vieler Erzählungen stellt die Komplikation dar. Es tritt ein Gegensatz zwischen den erwarteten und den tatsächlich eintretenden Ereignissen auf, der sogenannte Planbruch. Um einen solchen Kontrast herstellen zu können, muss etwas Besonderes oder Ungewöhnliches erzählt werden („Minimalbedingung der Ungewöhnlichkeit“, Quasthoff 1980). MENG beobachtet bei den Dreijährigen, dass sie in 29 % der Erzählungen Ereignisse darstellen, die nichts Ungewöhnliches aufweisen. Dagegen erzählen die Sechsjährigen zu 100 % Ereignisse, die deutlich vom Üblichen abweichen (MENG, S. 85), und somit vom Stoff her eine Höhepunkt-Erzählung nahelegen würden. Inwieweit solche Höhepunkte tatsächlich ausgestaltet werden, untersucht MENG nicht.

BOUEKE U.A. (S. 136 ff.) zählen die semantischen Einheiten aus, die eine episodische Markierung beinhalten. Es handelt sich dabei um die Ereignis-Strukturmarkierungen, mit denen die Strukturmerkmale der Erzählung (Setting, Episode, Abschluss) als solche gekennzeichnet werden. Mit zunehmendem Alter produzieren immer mehr Kinder Ereignis-Strukturmarkierungen und sie setzen diese Markierungen auch immer häufiger.

HAUSENDORF/QUASTHOFF (S. 175 ff.) suchen in den Erzähltexten Mittel zum Dramatisieren. Bei den Fünfjährigen kommen lediglich vereinzelt Formen direkter Rede vor. Einen sprunghaften Anstieg der Mittel zum Dramatisieren stellen HAUSENDORF/QUASTHOFF bei den Siebenjährigen fest, wobei die Unterstützung durch die Zuhörer eine erhebliche Rolle spielt. Die Zehnjährigen verwenden die Mittel dann selbstständig, die Vierzehnjährigen verfügen über eine Vielfalt an sprachlichen Formen zur Dramatisierung. Dementsprechend stellen HAUSENDORF/QUASTHOFF fest, dass der Planbruch der Geschichte mit zunehmendem Alter immer deutlicher herausgearbeitet wird.

In dieses Bild passt auch die Beobachtung von BOUEKE U.A. (S. 140 f.), nach der die affektiven Markierungen der Plötzlichkeit (*auf einmal, plötzlich*), mit denen zum Beispiel die Komplikation hervorgehoben wird, mit zunehmendem Alter stark ansteigen.

Abschlussmarkierende Äußerungen beobachtet MENG (S. 102 ff.) selbst bei den sechsjährigen Kindern nur selten. Nach HAUSENDORF/QUASTHOFF (S. 192 ff.) unterstreichen die Zehnjährigen ihre Abschlussäußerungen mit resultativen Partikeln (*na; naja*). Die Vierzehnjährigen tun dies durchgängig und gebrauchen darüber hinaus Formulierungen, mit denen der Ort des Geschehens verlassen wird, ein Schließungsmittel, das Jefferson (1978) „return home“ bezeichnet.

Sowohl MENG als auch HAUSENDORF/QUASTHOFF registrieren, dass die Zuhörer die Kinder nachhaltig dabei unterstützen, narrative Strukturierungen vorzunehmen. Dies gilt sowohl für die direkte Rede als Gliederungsmittel als auch für die Markierung des Planbruchs und des Abschlusses. Die erwachsenen Zuhörer fordern solche Markierungen ein oder machen Kindern vor, wie es geht.

Erzählen und Zuhören oder: Die Rolle der Zuhörer

Besonders aufschlussreich sind die Erkenntnisse, welche MENG und HAUSENDORF/QUASTHOFF über die Zuhöreraktivitäten gewinnen. Erwachsene Zuhörer²⁴ spielen offenbar schon eine entscheidende Rolle, damit die Erzählung eines Kindes überhaupt zustande kommt. Die Zuhörer fragen Kinder gezielt nach erzählwürdigen Ereignissen, von denen sie wissen, dass die Kinder sie erlebt haben, sie fordern die Kinder zum Erzählen auf und sie reagieren auf potentielle Erzählanfänge verstärkend. Je jünger die Kinder sind, um so nachhaltiger sind die Zuhöreraktivitäten, so lautet der übereinstimmende Befund von MENG und HAUSENDORF/QUASTHOFF. Die erwachsenen Zuhörer beschränken sich nicht nur auf die Anregungen und Aufforderungen zum Erzählen, sie insistieren auch darauf, wenn die Kinder von dem Erzählen ausweichen wollen. Und selbst dabei bleibt es nicht. Wenn das „Setzen eines Zugzwangs“ zum Erzählen nicht ausreicht, beginnen die Erwachsenen selbst zu erzählen, allerdings nicht, um die Erzählung zu Ende zu führen, sondern um erneut einen Zugzwang für das Kind zu etablieren (HAUSENDORF/QUASTHOFF, S. 209 ff.).

Aber auch bei der Durchführung der Erzählung beteiligen sich die Erwachsenen aktiv in dem Bestreben, das Gelingen zu ermöglichen. So legen bei HAUSENDORF/QUASTHOFF die Zuhörer bei den Fünfjährigen Wert darauf, dass der Vorgang kohärent und vollständig wiedergegeben wird. Wenn dies, wie bei den Siebenjährigen, gelingt, steuern sie „in Richtung Detaillierung“, sie regen also zu einer differenzierten und szenischen Wiedergabe der Ereignisse hin. Mit Zuhörerevaluationen zeigen sie den Kindern darüber hinaus, dass, an welchen Stellen und wie die wiedergegebenen Geschehnisse bewertet werden können beziehungsweise sollen. Und schließlich, wie oben schon erwähnt, stellt MENG (S. 103 f.) fest, dass die Erwachsenen großen Wert auf Abschlussmarkierungen legen und damit den Kindern zeigen, dass ein expliziter Abschluss der Erzählung erwartet wird.

Die erwachsenen Zuhörer sind nicht nur aktiv am Zustandekommen einer Erzählung beteiligt, sondern sie entfalten auch differenzierte Zuhöreraktivitäten. Sie arbeiten

²⁴ Im Folgenden referiere ich die Ergebnisse zu Erzählkommunikationen mit Erwachsenen. Die Befunde zu Kindern als Zuhörer/innen bei MENG lasse ich hier unberücksichtigt.

„genau in den Bereichen, die sich für die Entwicklung der Erzählfähigkeiten [...] als besonders kritisch erwiesen haben“ beziehungsweise setzen „in Abhängigkeit von den Angeboten der Kinder spezifische, auf das jeweilige Aneignungsniveau abgestimmte Akzente“ (MENG, S. 110).

Die Interaktion beim Erzählerwerb weist deutliche Parallelen zur Interaktion beim Spracherwerb des Kleinkinds auf. Auch dort sind Fragen, Auffordern, Demonstration des richtigen Sprechens, Korrektur und Expansion unzulänglicher sprachlicher Äußerungen des Kindes sowie bestätigende Rückmeldung die Aktivitäten, mit denen die sprachliche Entwicklung des Kindes gefördert wird.

Didaktische Folgerungen

Als didaktische Folgerung aus ihrer Untersuchung schlagen BOUEKE U.A. vor, die Entwicklung struktureller Fähigkeiten beim Erzählen der Kinder zu fördern. Sie setzen sich mit der Diskussion in der Erzähldidaktik auseinander, die von der Kontroverse „freies“ versus „angeleitetes“ Erzählen beziehungsweise „Stützung der Erlebnishaftigkeit des Erzählens“ versus „Vermittlung gestaltungsorientierter Normen“ geprägt ist. Ohne den auch nach Auffassung der Bielefelder Forschungsgruppe überholten traditionellen Erzähl- und Aufsatzunterricht mit seinen an literarischen Erzählungen orientierten Zielen neu aufleben lassen zu wollen, schlagen sie vor, im Unterricht Hilfen beim Erzählen-Lernen zu geben, also das Erzählen zu lehren. In Werkstattgesprächen beispielsweise sollen Kinder ihre eigenen Erzählungen diskutieren und reflektieren. Primär über positive Rückmeldungen soll „handwerkliches Wissen und Können“ vermittelt werden, sollen sich die Kinder „strukturelle Erzählkategorien“ aneignen (S. 214).

Konkrete Hinweise, wie strukturelle Aspekte des Erzählens im Unterricht behandelt werden können, geben Boueke/Schülein (1988 b) in ihrem Aufsatz „Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens“, dessen Titel das didaktische Programm der Bielefelder Forschungsgruppe ausdrückt.²⁵ Bezogen auf die Strukturmerkmale *Orientierung*, *Komplikation* und *Schluss* schlagen sie konkrete Unterrichtsschritte vor, mit denen verständliches und detailliertes Erzählen gefördert werden kann.

Tiefergreifend und stärker auf die Resultate ihrer Forschungen bezogen sind die erzähldidaktischen Überlegungen von HAUSENDORF/QUASTHOFF. Auch sie fordern die Stärkung struktureller Fähigkeiten, auch sie setzen sich mit konkreten methodischen Vorgehensweisen auseinander, eher kritisch mit der Bildergeschichte und dem „Geschichten legen“²⁶, eher wohlwollend mit der Arbeit mit Tonbandaufzeichnung, mit dem Clustering oder mit der Schreibkonferenz.

²⁵ Man beachte, dass dieser Aufsatz, in dem die Bielefelder Forschungsgruppe am elaboriertesten ihre didaktischen Vorstellungen ausbreitet, unmittelbar nach Projektbeginn und lange vor dem Vorliegen der ersten Forschungsergebnisse verfasst wurde!

²⁶ Dabei werden von den Schülern und Schülerinnen Geschichten aus selbst formulierten Text-Streifen gelegt.

Die wirklich originelle und in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzende Erkenntnis gewinnen HAUSENDORF/QUASTHOFF aus der Wirkungsweise des Zusammenspiels von kindlichem Erzähler und erwachsenem Zuhörer beim Zustandekommen einer Erzählung, die sie – übrigens übereinstimmend mit den Resultaten von MENG – in ihren Studien entdeckt haben. Sucht man nach den Einflussfaktoren für die Entwicklung von Erzählfähigkeiten, so findet man heraus, dass die erwachsenen Zuhörer eine ganz entscheidende Rolle spielen. Die Erwachsenen regen zum Erzählen an, sie korrigieren und führen den Kindern vor, wie man verständlich und spannend erzählt, wie man die Geschehnisse bewertet und wie man eine Erzählung narrativ strukturiert. Die Forschungen von HAUSENDORF/QUASTHOFF und MENG ergaben, „dass ‚aktives Zuhören‘ von Erwachsenen in einer dyadischen Gesprächssituation die strukturellen Hilfsmittel zur Weiterentwicklung der diskursiven Fähigkeiten des Kindes absichtslos liefert“ (HAUSENDORF/QUASTHOFF, S. 321). Kein Wunder, dass Kinder „gut“ erzählen können, wenn sie zum Beispiel in der Familie viele Gelegenheiten hatten, das Erzählen auszuprobieren und zu praktizieren und dabei von Erwachsenen aktiv begleitet wurden. Umgekehrt kann man „schlussfolgern, dass solche Kinder in ihrer entsprechenden Entwicklung benachteiligt sind, die derartige kommunikative Stimulierungen und Hilfen nur eingeschränkt oder gar überhaupt nicht erfahren“ (HAUSENDORF/QUASTHOFF, S. 321).

Was bedeutet das für die Förderung der Erzählfähigkeiten in der Schule? Naheliegender ist die Frage, in welcher Form in der Schule erzählt wird. Gibt es Situationen, in denen erwachsene Zuhörer ungezwungen längeren kindlichen Erzählungen zuhören und in denen sie spontan Zuhöreraktivitäten entfalten, die nicht in belehrender Absicht erfolgen, aber eine unterstützende Funktion haben? Diesbezüglich stellen HAUSENDORF/QUASTHOFF fest, und dem wird sicherlich allgemein zugestimmt, dass es solche Gelegenheiten kaum gibt. In den sogenannten Montagskreisen werden eher Wochenendaktivitäten benannt, als dass Erlebnisse erzählt werden. Wenn Erwachsene intervenieren, dann vorsätzlich und in belehrender Absicht, weniger spontan oder direkt. HAUSENDORF/QUASTHOFF resümieren, dass „für die mündliche Diskursfähigkeit, die sich nachgewiesenermaßen im Grundschulalter weiterentwickelt und die entsprechend gefördert werden sollte [...] im Unterrichtsgeschehen also im allgemeinen kein Platz“ ist beziehungsweise „dass die Praxis des Unterrichts so gut wie keine Möglichkeit zur Einübung der globalen Strukturierungskompetenz [...] einräumt“ (HAUSENDORF/QUASTHOFF, S. 327).

Als didaktischen Vorschlag unterbreiten HAUSENDORF/QUASTHOFF Formen der Partnerarbeit zwischen jeweils zwei Kindern. Damit soll die dyadische Situation, die sich offensichtlich besonders gedeihlich auf den Erzählerwerb auswirkt, auf den Unterricht übertragen werden. Das besagt, dass man wesentlich mehr Situationen schaffen sollte, um in Partnerkonstellationen und Kleingruppen zu erzählen, als dies bislang üblich ist. Das Erzählcurriculum für die Grundschule muss sich grundlegend ändern, wenn man die neueren Ergebnisse der Erzählforschung ernst nimmt.

Dass dann die weitreichendsten didaktischen Folgerungen gezogen werden, wenn das Erzählen als kommunikative Handlung aufgefasst wird, stellt die logische Folge einer angemessenen theoretischen Betrachtungsweise des Erzählens dar. Wer Erzählen als interaktiv hervorgebrachte Tätigkeit auffasst, kann seine kommunikative

Funktion und die daraus resultierenden Strukturmerkmale schlüssig beschreiben. Mit einem solchen theoretischen Ansatz – und der entsprechenden Datenerhebung – kann aufgezeigt werden, dass alltägliche Erzählungen vom Erzähler und Zuhörer gemeinsam produziert werden und welche Rolle die Zuhörer beim Erzählerwerb spielen. Damit wird deutlich, wie wichtig eine fachwissenschaftlich gut legitimierte Theoriebildung für fachdidaktisch orientierte Forschung ist. Es zeigt sich außerdem, dass in der Fachdidaktik wissenschaftliche Ergebnisse nicht unesehen übernommen werden dürfen, sondern stets eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen empirischer Untersuchungen geführt werden muss.

Literatur

- Boueke, Dietrich: Wie lernen Kinder, eine Geschichte zu erzählen?. In: „Ja muz ich sunder riuwe sin“ – Festschrift für Karl Stackmann. – Göttingen 1990, S. 232-252.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder: Story-Grammars – Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenzen für die Erzähldidaktik. In: *Wir-kendes Wort*, 1, 1988a, S. 125-143.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder: Von der Lehr- und Lernbarkeit des Erzählens. In: *Diskussion Deutsch*, 19. Jg., 1988b, H. 102, S. 386-403.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria; Wolf, Dagmar: *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Wilhelm Fink Verlag 1995.
- van Dijk, Teun A.: *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung.* München 1980.
- Fritz, Gerd: *Kohärenz – Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse.* – Tübingen 1982.
- Hauéis, Eduard: *Bildergeschichten nacherzählen – leichter gesagt als getan!* In: *Grundschule*, 1999, H. 4, S. 11-13.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M.: *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten.* Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Jefferson, G.: *Sequential Aspects of Storytelling in Conversations.* In: J: Schenklein (ed): *Studies in the Organization of Conversational Interaction.* New York etc. 1978, S. 219-248.
- Knapp, Werner: *Erzählen. Eine Einführung.* i.V. (voraussichtl. Tübingen 2001).
- Knapp, Werner: *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache.* Tübingen 1997.
- Kochheim, Wilfried: *Adamson oder die Sprachlosigkeit der Bildergeschichte. Mit bei-läufigen Erläuterungen zum Erzähllernen im Deutschunterricht.* In: *Diskussion Deutsch*, 12. Jg., 1981, H. 60, S. 320-346.
- Labov, William: *The Transformation of Experience in Narrative Syntax.* In: W. Labov (ed): *Language in the Inner City.* Philadelphia 1972, S. 354-396.
- Labov, William; Waletzky, Joshua: *Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung.* In: Jens Ihwe (Hg): *Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2 – Frankfurt am Main 1973, S. 78-126.*

- Lange, G.; Neuhaus, W.: Der Strukturwandel der Kindersprache während der Zeit vom 6. bis 9. Lebensjahr. In: Hermann Helmers (Hg): Zur Sprache des Kindes. – Darmstadt 1969, S. 214-244 (Original in: Archiv für die gesamte Psychologie, 91, 1934, S. 200-228).
- Meng, Katharina: Erzählen und Zuhören bei Drei- und Sechsjährigen. in: Meng, Katharina; Kraft, Barbara; Nitsche, Ulla: Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin: Akademie Verlag 1991, S. 20-131.
- Neuland, Eva: Ausgewählte Probleme der Sprachentwicklung im Schulalter. in: J. Baurmann; O. Hoppe (Hg): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart 1984, S. 64-91.
- Quasthoff, Uta M.: Erzählen in Gesprächen: Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen 1980.
- Rank, Bernhard: „Nacherzählen“ oder „Weitererzählen“? – Zum Einfluss der Kinderliteratur auf die Erzählfähigkeit. In: Bernhard Rank (Hg): Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe. Festschrift für Gerhard Haas zum 65. Geburtstag. – Baltmannsweiler 1994, S. 159-186.
- Rank, Bernhard: Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherverbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler 1995.
- Rumelhart, David E.: Notes on a Schema for Stories. In: Daniel G. Bobrow; A. Collins (eds.): Representation and Understanding. – New York 1975, S. 211-236.
- Universität Bielefeld – Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft: Untersuchungen zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern. Abschlussbericht über ein von der DFG gefördertes Projekt. Bielefeld 1992.
- Anschrift des Verfassers: Dr. Werner Knapp, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg*